

Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives

André Beauchesne, Céline Garant et Marie-Josée Dumoulin

Volume 31, numéro 2, 2005

Médiation entre recherche et pratique en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/012761ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/012761ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beauchesne, A., Garant, C. & Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377–395. <https://doi.org/10.7202/012761ar>

Résumé de l'article

Le partenariat constitue une façon prometteuse de susciter une médiation entre la recherche et la pratique. La participation de personnes issues des milieux universitaires et scolaires permet, en effet, de favoriser la production de savoirs pertinents pour les deux lieux de pratique en même temps qu'elle contribue à la professionnalisation de l'enseignement. Cette nouvelle forme de recherche conduit les acteurs à jouer des rôles différents de ceux qui leur sont traditionnellement attribués. À partir des écrits sur le sujet et des résultats d'une recherche collaborative, nous proposons une conceptualisation de cette notion de cochercheur, notamment en ce qui a trait au rôle du partenaire du milieu scolaire.

Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives

ANDRÉ BEAUCHESNE, professeur
Université de Sherbrooke

CÉLINE GARANT, professeure
Université de Sherbrooke

MARIE-JOSÉE DUMOULIN, doctorante
Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ • Le partenariat constitue une façon prometteuse de susciter une médiation entre la recherche et la pratique. La participation de personnes issues des milieux universitaires et scolaires permet, en effet, de favoriser la production de savoirs pertinents pour les deux lieux de pratique en même temps qu'elle contribue à la professionnalisation de l'enseignement. Cette nouvelle forme de recherche conduit les acteurs à jouer des rôles différents de ceux qui leur sont traditionnellement attribués. À partir des écrits sur le sujet et des résultats d'une recherche collaborative, nous proposons une conceptualisation de cette notion de cochercheur, notamment en ce qui a trait au rôle du partenaire du milieu scolaire.

Introduction

« Le rôle que nous entrevoyons pour nous tous est celui de participer à une démarche de recherche ayant pour but de comprendre et de définir un accompagnement réflexif visant à faire émerger le raisonnement pédagogique chez les stagiaires ou chez les novices en insertion professionnelle. En combinant votre expertise d'accompagnateur à la nôtre, nous croyons qu'ensemble nous pouvons concevoir un modèle d'accompagnement réflexif, développer des outils d'accompagnement et trouver des moyens de faire mieux raisonner les stagiaires et les novices sur leur pédagogie. »

Nous avons tenu ces propos au cours de la première rencontre auprès des participants à une recherche collaborative visant à *établir* ce que nous avons appelé la *relation de collaboration* (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2000). Nous énoncions avec conviction la visée à laquelle nous conviions nos partenaires du milieu scolaire, soit la production de savoirs utiles au développement de la profession de l'enseignement. Nous formulions implicitement un postulat à la base de cette recherche : la construction d'un savoir pertinent aux deux lieux de pratique pour la formation

initiale et continue d'enseignants en début de carrière passe par la mise à contribution de l'expertise issue d'acteurs des milieux universitaire et scolaire.

L'énonciation de ce postulat évoque la création d'une situation favorable à la médiation entre sujets engagés dans la formation à l'enseignement et désireux de définir un objet complexe : l'accompagnement à la réflexivité de stagiaires et de novices. Une telle définition permettrait de mieux appréhender cet accompagnement tout en produisant de nouveaux savoirs utiles au développement de la profession et pertinents pour la professionnalisation de l'enseignement. Bien que la recherche collaborative ait constitué, pour nous, cette voie de médiation pour la création d'un pont entre, d'une part, les savoirs issus de la recherche scientifique et, d'autre part, la pratique professionnelle, certaines questions demeurent : quels savoirs développer pour quelle pratique ? Quelle pertinence pour les deux milieux de pratique ? Comment produire ces savoirs, dans quel contexte ou quelle situation ? Tout en reconnaissant que les deux premières questions sont importantes pour résoudre l'équation de la médiation dans ce texte, nous allons aborder principalement la troisième. Nous explorerons plus spécifiquement la question des rôles qu'implique la participation à une démarche collaborative de recherche, notamment pour le partenaire du milieu scolaire.

Après avoir exposé la problématique autour de la question de la recherche collaborative comme possibilité de médiation entre recherche et pratique professionnelle, nous tentons d'étayer le concept de cochercheur à partir d'un survol des écrits sur le sujet et de quelques résultats pertinents provenant d'une recherche empirique que nous avons menée. Enfin, nous proposons, à partir de certains indicateurs, une conceptualisation qui permettrait de caractériser l'appropriation du rôle de cochercheur par les partenaires scolaires d'une recherche collaborative.

Problématique

La démonstration des limites de la recherche traditionnelle en éducation, inspirée de l'approche positiviste préconisée dans les sciences de la nature et dans le courant de l'efficacité en éducation (*process-product*) n'est plus à faire (Shulman, 1986). Un grand pan de la recherche en enseignement, plus particulièrement les recherches issues du courant sur la pensée des enseignants (*teacher thinking* : en l'occurrence, les travaux résumés par Clark et Peterson [1986] et plus tard par Carter [1990]) a résolument adopté le virage interprétatif (Erickson, 1986 ; Jackson, 1968 ; Lortie, 1975). Toutefois, certains types de recherche appartenant à ce nouveau courant, notamment les recherches en partenariat, mettent en cause les finalités et le statut de la recherche traditionnelle en éducation en octroyant un rôle radicalement différent aux organisations et aux acteurs y participant (Landry, 1999). Cette remise en question générerait des tensions propices à l'émergence de connaissances adaptées au champ de l'éducation. Certains auteurs émettent même l'hypothèse que « la recherche en partenariat pourrait ainsi contribuer à développer un champ de connaissance et de pratique qui constituerait la spécificité tant recherchée des sciences de l'éducation » (Landry et Gagnon, 1999, p. 183)¹. En ce

sens, la recherche en partenariat, et plus spécifiquement la recherche collaborative, participe aux visées de la professionnalisation de l'enseignement qui passe, selon Lessard (1991), par la valorisation d'un champ de savoirs propre à la relation enseignement-apprentissage, rapport qui constitue l'essence même de l'enseignement et qui le distingue des autres professions (Pearson, 1989).

Création d'un pont entre «savoirs savants» et pratique

La création d'un champ de savoirs propre à l'enseignement ne peut faire l'économie de la tentative de combler le fossé existant entre la recherche et la pratique et de favoriser un rapport étroit entre la recherche scientifique et la pratique professionnelle. Trois domaines ont particulièrement fait l'objet d'efforts constants en ce sens au cours des vingt-cinq dernières années :

1. la formation continue du personnel enseignant visant l'amélioration des pratiques professionnelles par exemple, grâce aux études axées sur la résolution de problèmes réels d'enseignement, l'amélioration de la performance du personnel enseignant (notamment au moyen de diverses approches de supervision) et le développement des compétences de base des enseignants ;
2. la formation initiale à l'enseignement visant à mieux préparer les futurs enseignants à la pratique professionnelle ;
3. la production de savoirs tant théoriques que pratiques, pertinents pour l'enseignement, dans le but d'améliorer le rapport enseignement-apprentissage à la base de la mission éducative de l'école².

À l'issue d'une analyse de 51 recherches collaboratives portant sur la formation initiale à l'enseignement, Brookhart et Loadman (1992) montrent que les recherches en partenariat constituent des avenues prometteuses pour établir un pont entre les savoirs issus de la recherche et ceux issus de la pratique professionnelle. Desgagné (1997) fait le même constat dans son article visant à définir la recherche collaborative ainsi que ses enjeux principaux pour le développement de savoirs en éducation. Enfin, depuis le début des années 1990, les recherches de ce type se multiplient au Québec dans des domaines tels l'accompagnement de stagiaires et de novices (Bacon et Martin, 2001 ; Beauchesne, Garant, Lane et Dumoulin, 2001 ; Hensler, Garant et Dumoulin, 2001 ; Normand-Guérrette, 2001), l'amélioration des pratiques partenariales en enseignement (Hivon, Beauchesne, Lavoie et Tétreault, 1990, 1991, 1992 ; Landry, Anadón et Gagnon, 1999) et le développement de la pratique professionnelle (Desrosiers, Genet-Volet et Godbout, 1999). L'intérêt grandissant pour la recherche en partenariat n'est pas le fruit du hasard. Ce type de recherche est perçu comme une voie de plus en plus pertinente pour alimenter la création d'un champ de connaissances propre à l'enseignement ainsi que la construction de savoirs crédibles pour les praticiens, notamment parce qu'il met en rapport les acteurs principaux des trois domaines de recherche identifiés (formation initiale, formation continue, production de savoirs), acteurs qui sont porteurs d'expertises et de pratiques complémentaires et indissociables. Or cette

nouvelle situation de recherche en éducation suscite une réflexion critique sur divers aspects : la définition de cette recherche, ses orientations épistémologiques, ses caractéristiques, les conditions de sa mise en œuvre, les rôles et les tâches des partenaires, de même que ses effets à plus ou moins long terme.

Balises permettant de définir et de caractériser la recherche collaborative

Certaines balises commencent à émerger de cette réflexion, balises qui visent à éclairer comment la recherche de type collaboratif peut favoriser la création d'un pont entre les savoirs produits scientifiquement et ceux requis par la pratique professionnelle. Une recension des écrits ainsi qu'une analyse de plusieurs recherches collaboratives auxquelles nous avons participé ont permis d'identifier trois conditions essentielles à l'émergence de ce type de recherche (Beauchesne et Hensler, 1998) : un engagement partagé par les partenaires, la détermination d'orientations communes aux participants et la recherche de retombées significatives pour chacun. Un numéro spécial des *Cahiers de la recherche en éducation* consacré à la recherche en partenariat permet de tirer des conclusions similaires (Landry, 1999). De façon plus particulière, les travaux de Landry et Gagnon (1999) identifient une série de caractéristiques inhérentes aux recherches en partenariat : la présence d'une nouvelle forme de rapports interindividuels, la création de nouveaux jeux d'acteurs au regard de leurs tâches et rôles respectifs, un partage de ces tâches et rôles pour atteindre les objectifs visés par les acteurs, une démarche marquée par un processus permanent de négociation et de coconstruction de connaissances entre acteurs, une mise en commun d'efforts et de ressources pour une cause partagée et, enfin, une interdépendance et une solidarité respectant l'identité collective et individuelle des partenaires. Notre expérience de recherche collaborative et notre analyse de ces recherches confirment cette catégorisation d'attributs en ce qu'elle présente un ensemble de balises qui favorisent la création d'un rapport beaucoup plus étroit entre la recherche et la pratique professionnelle (Beauchesne *et al.*, 2000).

Émergence de la constante relationnelle

Ce qui semble vraiment caractériser la recherche collaborative, toutefois, c'est l'aspect relationnel entre les acteurs : « La distinction la plus fondamentale qui pourrait être établie entre les modèles traditionnels et contemporains de recherche sur le développement des enseignants concerne la relation entre le “chercheur” [*the researcher*] et la “personne participant à la recherche” [*the researched*]³ » (Cole et Knowles, 1993, p. 477). Cette nouvelle forme de relation avec les participants soulève la question du rôle du chercheur, une préoccupation méthodologique qui n'est pas nouvelle dans le domaine de la recherche en éducation (Cole et Knowles, 1993 ; Desgagné, 2001 ; Savoie-Zajc, 2001 ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998). Dans le même mouvement, cette préoccupation constitue une occasion de réfléchir sur le rôle des praticiens partenaires qui ne peuvent plus, à l'ère du constructivisme, être isolés de l'objet de recherche alors qu'ils sont précisément ceux qui maîtrisent

l'ensemble du système que souhaite étudier le chercheur (Saint-Arnaud, 1992). Ce rôle des praticiens dépasse celui traditionnellement attendu. Alors que, dans les recherches de type traditionnel, le praticien demeurerait, en pratique, absent des démarches de construction de l'objet de recherche, des démarches méthodologiques et de diffusion des résultats, les recherches de type collaboratif l'appellent dorénavant à participer activement à chacune de ces étapes, c'est-à-dire à situer la problématique de concert avec le chercheur universitaire, à s'impliquer dans la collecte des données, à coanalyser les résultats obtenus et à devenir un coprésentateur de ces résultats de recherche (Desgagné, 1997). Cet engagement accru suscite de nouveaux types de coopération entre partenaires universitaires et scolaires, que Wagner (1997) propose de conceptualiser globalement sous trois formes :

Extraction des données : le terrain est perçu comme une ressource à partir de laquelle le chercheur « extrait » un savoir répondant à des questions de recherche qu'il a lui-même établies. La coopération est ici parallèle, chacun des acteurs ayant un rôle distinct à jouer et n'essayant pas d'emmener l'autre dans sa perspective.

Partenariat clinique : les diverses formes de recherche-action et de recherche collaborative s'y inscrivent. Les questions de recherche reflètent la négociation mise en œuvre pour améliorer le savoir sur l'école et la pratique. Le praticien est davantage consulté dans le processus de recherche. Cette forme de coopération exige que les partenaires développent certaines habiletés de collaboration.

Coapprentissage : le processus de recherche se transforme en un processus réflexif stimulé, entre autres, par des comparaisons entre les deux contextes institutionnels (université et école). Le savoir généré est une ressource pour le praticien et contribue aussi à une meilleure compréhension du chercheur vis-à-vis de son propre rôle. La division du travail est plus ambiguë, chercheurs et praticiens se perçoivent à la fois comme agent et comme objet de recherche. Ce modèle requiert des habiletés particulières de la part de chaque acteur afin qu'il devienne un agent de changement dans son propre milieu.

La notion de cochercheur du milieu scolaire

Née avec l'ère constructiviste, la notion de cochercheur se situe à l'intérieur de ces formes nouvelles de coopération. Actuellement, de plus en plus de chercheurs s'y réfèrent spontanément pour désigner le sujet-participant, dans le cadre de leurs écrits et de leurs pratiques de recherche, en dépit du fait que cette notion ne fait pas consensus au sein de la communauté universitaire. Il devient donc intéressant de tenter de mieux la circonscrire. Dans les travaux s'inscrivant dans le paradigme interprétatif, la nature du changement visé n'est pas le fruit de l'application d'une série de procédures, comme c'est le cas dans un paradigme positiviste ; c'est un changement endogène, négocié par les cochercheurs (Savoie-Zajc, 2001). Ces

cochercheurs sont les partenaires du milieu scolaire, des « professionnels réflexifs, entièrement engagés dans le processus d'action, d'observation et de réflexion » (Savoie-Zajc, 2001, p. 25).

La question de la réflexivité est centrale à la notion du cochercheur. Selon Smith (1994), la façon traditionnelle de faire de la recherche a toujours eu tendance à négliger cette question autant chez les participants (ce serait, sinon, un facteur de contamination dans le design expérimental) que chez le chercheur (ce serait, sinon, une interférence avec son rôle d'instrument neutre dans le projet). Or si l'on conçoit que la réflexivité ne peut être écartée, qu'elle est une conséquence inévitable dès que l'on s'engage dans un processus de recherche avec d'autres personnes, on peut alors exploiter cette composante dans l'exercice de la recherche.

Landry et Gagnon (1999)⁴ situent le partenariat à l'interface du relationnel et du consensuel, ce qui est porteur d'une propension à rapprocher les partenaires dans un espace-temps autour de problèmes et d'objectifs communs. Ces caractéristiques produiraient des effets significatifs : la création d'un nouveau mode de recherche et de production de savoirs, de même que la transformation de l'identité des partenaires. En effet, la collaboration et le partenariat réunissent des organisations et des individus porteurs de valeurs et de cultures qui, par leur ouverture et par l'entremise des processus de confrontation et de négociation, vivent une reconstruction de leur identité propre (Landry et Gagnon, 1999).

Des travaux réalisés antérieurement (Brookhart et Loadman, 1992 ; Cole et Knowles, 1993 ; Kaddouri, 1997) montrent comment les situations partenariales génèrent des tensions et engendrent des négociations et des transactions sociales susceptibles de susciter une transformation de la représentation que les partenaires se font d'eux-mêmes :

- possibilité de perte ou de gain de pouvoir, de responsabilité, de ressources, de prestige, etc. ;
- possibilité d'être constructif, légitimant et consolidateur d'identités collectives ou individuelles, ou encore destructeur, inducteur de confusion et de flous identitaires en l'absence de frontières entre l'objet du partenariat et l'objet de son travail, le « nous » et le « eux » ;
- possibilité d'une triple appartenance : au sein de leur propre organisation, au sein de l'organisation partenaire et au sein de l'intersystème ou de l'espace d'interface qui permet aux organisations et aux acteurs en présence de travailler ensemble à la réalisation d'un projet commun.

Puisque toute identité professionnelle tend à être rigide, figée et dogmatique, la possibilité d'une triple appartenance témoignerait de l'émergence d'une flexibilité identitaire où la capacité à tolérer la différence, à négocier, à être ouvert au point de vue de l'autre marquerait le passage d'une identité à une autre (Demailly, 1998). Ce passage signifierait alors que la démarche de recherche collaborative rend possible la création d'un nouveau « lieu » professionnel, un espace tiers, réel ou virtuel, accessible aux autres lieux d'appartenance, et où la négociation permet de dépasser

les intérêts particuliers de chacune des organisations partenaires (Landry et Gagnon, 1999). Cet espace tiers, c'est celui de la médiation, une médiation entre les cultures engagées dans le processus de recherche et qui prend forme dans cet espace caractérisé par la qualité des échanges entre les acteurs, de même que par leur détermination à produire un savoir pertinent pour chacun des partenaires.

Saint-Arnaud (1993), qui s'inspire étroitement de la pensée de Schön et Argyris, parle d'un praticien chercheur pour désigner cet acteur qui entreprend de faire émerger un savoir nouveau. Le terme chercheur réfère ici, par analogie, à une compétence spécifique du praticien qui s'apparente à celle du chercheur. Ainsi, le praticien chercheur est, d'abord et avant tout, un praticien expérimenté, reconnu comme tel par ses pairs, qui fait l'expérience, dans sa pratique quotidienne, de certaines limites aux modèles qu'il connaît et qui souhaite s'engager dans un processus réflexif susceptible de repousser les limites identifiées. En ce sens, ce ne sont pas tous les praticiens qui peuvent et qui souhaitent s'approprier ce rôle, voire développer ce type d'identité professionnelle.

Dans le processus de médiation sous-tendu par la démarche collaborative de recherche, le praticien chercheur est susceptible de voir se modifier son rapport à la connaissance (Landry et Gagnon, 1999 ; Saint-Arnaud, 1993). Traditionnellement, les praticiens entretiennent un rapport de consommation avec le savoir homologué. Ce rapport est cependant affaibli par le manque de pertinence perçu dont souffrent les savoirs produits scientifiquement. Or on peut penser que chez les praticiens qui aspirent à développer des compétences de chercheur, ce rapport au savoir est appelé à s'intensifier : c'est une retombée souhaitée. Toutefois, il faut reconnaître qu'un tel rapport va au-delà d'une perspective purement applicationniste ; le praticien chercheur, confronté à des limites, doit rationaliser sa pratique et s'affranchir du savoir homologué pour entrer dans un processus créateur de savoir (Saint-Arnaud, 1993). Ainsi, un lien harmonieux entre recherche et pratique « résulte du déploiement progressif des compétences d'une seule et même personne qui, de praticien, devient formateur⁵ puis chercheur dans le cadre d'une école professionnelle universitaire » (Saint-Arnaud, 1993, p. 412). La réussite de cette médiation recherche-pratique passerait par la création de conditions favorables à la démarche de recherche collaborative, notamment celles qui facilitent l'appropriation d'un nouveau rôle lié à la production de savoirs professionnels et scientifiques.

L'expérience d'une étude empirique

Une recherche collaborative menée de 1998 à 2001 nous a permis de créer cet espace de médiation où nous avons reconnu quelques indices du passage d'un statut de praticien expérimenté à celui de praticien chercheur, comme le souligne Saint-Arnaud (1993). Mais rappelons d'abord quelques éléments méthodologiques de cette recherche. Au cours de la première année (1998-1999), nous avons réalisé 27 heures de séminaire avec une vingtaine d'enseignantes et d'enseignants qui accompagnaient soit des stagiaires en formation initiale à l'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire, soit des novices en insertion professionnelle. Les

rencontres visaient principalement à développer un langage commun autour des deux concepts de la recherche, le raisonnement pédagogique et l'accompagnement réflexif. Pour ce faire, des activités de planification et d'analyse de rencontres d'accompagnement ont été mises en place et structurées en fonction de quatre dispositifs (dyade, triade, sous-groupes hétérogènes ou homogènes) et au regard de quatre temps forts d'accompagnement (établissement de la relation, planification de l'enseignement, retour sur l'enseignement, bilan ou évaluation formative ou sommative). Dès la fin de la première année, des outils d'accompagnement ont été élaborés conjointement. Au cours de la deuxième année, les cochercheurs (praticiens et universitaires) ont expérimenté ces outils dans des situations réelles d'accompagnement, selon les quatre dispositifs précédemment évoqués. Les séminaires (36 heures) consistaient alors à analyser la situation telle qu'elle avait été vécue et à planifier la rencontre suivante. Tout au long de cette deuxième année, les outils d'accompagnement ont été améliorés et expérimentés afin d'en dégager un modèle d'accompagnement réflexif. Les échanges sur des indices de raisonnement pédagogique et sur ce qui pouvait susciter un tel raisonnement demeuraient au cœur des préoccupations. La troisième année, 18 heures de séminaire ont été effectuées. Ces séminaires visaient plus spécifiquement à valider auprès des cochercheurs du milieu scolaire l'analyse des données réalisée. Pour les fins du présent texte, l'analyse de trois types de données a été prise en considération : les échanges enregistrés et transcrits de deux ateliers de travail réalisés en mai et décembre 2000, les notes de terrain recueillies par les cochercheurs universitaires au cours des 70 heures de séminaires (phases I et II ainsi qu'une rencontre au cours de la phase III) et l'analyse de la première année de la recherche qui a déjà fait l'objet de deux publications (Beauchesne *et al.*, 2000, 2001). Dans le cas des échanges enregistrés, le premier portait sur un bilan de la deuxième année, alors que le second visait, au terme d'une journée de covalidation d'analyse de données, l'expression par les cochercheurs du milieu scolaire de leurs perceptions du rôle de cochercheur.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé le terme « cochercheur » pour désigner nos partenaires du milieu scolaire dès les premières rencontres, tant dans les documents proposés que dans les échanges. Cette façon de procéder révèle un souci toujours présent de susciter l'engagement des partenaires et de rappeler l'importance de leur participation à toutes les étapes du processus de recherche : ils sont non pas des « sujets » de recherche, mais des cochercheurs engagés dans une démarche de collaboration à la construction de savoirs pertinents pour l'avancement de connaissances scientifiques et professionnelles. Certains comportements et attitudes ont pu être observés chez ceux-ci, laissant entrevoir le début d'une transformation vers ce « nouveau » rôle. Nous avons considéré que ces comportements et attitudes constituaient des indices d'appropriation du rôle de cochercheur. Nous les avons regroupés en quatre catégories.

1^{er} indice : présence d'attributs nécessaires au rôle de cochercheur

En amont des autres indices et à l'instar de Saint-Arnaud (1993), un premier constat fut de reconnaître, chez les praticiens expérimentés s'appropriant le rôle de cochercheur, une réelle inclination pour la collaboration et la réflexion :

« Ce genre de démarche-là correspond pas mal à ce que je suis comme personne. Au niveau de la collaboration, j'ai toujours été impliquée. Je pense que ça vient du besoin de créer et de partager. » (Jacinthe, 23-05-2000)

« Je pense que c'est l'année de ma carrière où je n'ai jamais autant réfléchi sur moi-même. J'ai toujours le goût de la recherche et quand on les accompagne [les stagiaires], il faut leur donner ce goût-là. » (Claudette, 23-05-2000)

« C'est le praticien qui se met en recherche, alors que certains cessent de se questionner. Comment faire pour éveiller mes confrères au processus de recherche ? » (Georges, 23-05-2000)

2^e indice : reconnaissance et réciprocité des expertises

La recherche collaborative a pour fondement la reconnaissance d'expertises distinctes. Elle cherche à placer « le point de vue du praticien (sa compréhension d'une situation de pratique à explorer) au premier plan de la démarche d'investigation [...] considérant ainsi que la finalité de cette pratique [...] passe par l'agir du praticien » (Desgagné, 1997, p. 373). Nous avons valorisé au départ cette expérience pratique : ces éléments de valorisation sont nombreux dans les notes de terrain, dans les discours transcrits. En outre, parmi les modalités retenues pour l'animation de nos séminaires, nous partions très souvent de *verbatim* transcrits de leurs rencontres avec des stagiaires ou des novices afin de découvrir, dans le discours écrit, des indices d'accompagnement réflexif ou de raisonnement pédagogique. Plutôt que d'exprimer une démotivation face à une activité traditionnellement réservée aux universitaires, les cochercheurs ont donné de multiples témoignages de leur intérêt, voire de leur capacité à participer à cette étape de la recherche :

« Je trouve intéressant d'avoir l'occasion d'intervenir, de participer à la démarche d'analyse, d'intervenir sur le processus, je trouve ça doublement intéressant parce que je peux en profiter pour réinvestir dans la pratique, dans le milieu [...] On a une meilleure compréhension du processus de production des résultats et ce n'est pas si simple ! On perçoit une continuité, une complémentarité. » (Lucien, 19-12-2000)

La nature des objets questionnés créait un contexte propice à la réciprocité puisque les contours des concepts étaient flous pour les acteurs des deux milieux. Cela les obligeait, pour pouvoir « faire la recherche », à « être en recherche »⁶, l'un mettant à profit sa sensibilité théorique (expertise du chercheur universitaire), l'autre, sa sensibilité pratique⁷ (expertise du cochercheur scolaire), en vue de produire un savoir nouveau. Finalement, au cours des dernières rencontres, les cochercheurs commencent à reconnaître leur importance pour la construction de nouveaux savoirs et, réciproquement, l'apport des acteurs universitaires dans leur développement professionnel :

« Je me sens comme nécessaire, écoutée. Je peux exprimer mon expertise. [...] J'apporte beaucoup, mais je prends beaucoup. [...] On se reconnaît dans ce que vous avez fait [...] vous nous connaissez. » (Renée, 19-12-2000)

« On sent que, pour vous, nous sommes une richesse, c'est réciproque. [...] Je perçois un rapprochement entre l'université et le milieu scolaire, le terrain : ça change l'image de l'université "en haut". » (Claudette, 19-12-2000)

3^e indice : engagement dans le registre plus formel de la recherche

À l'intérêt perçu chez les cochercheurs et à leur participation à certaines actions d'analyse des données s'est ajoutée l'augmentation progressive de la fréquence de la prise de parole lors des plénières et autour d'objets liés à la démarche de recherche et à la méthodologie. Les cochercheurs ont sensiblement investi un territoire habituellement réservé aux chercheurs universitaires :

« Pour la prochaine phase de la recherche, je dirais d'apporter un support en lecture, des références. Ce que ça crée sur moi, c'est que ça suscite le goût d'en savoir plus sur l'accompagnement. » (Paul, 23-05-2000)

« Si on faisait des essais avec des gens qui ne sont peut-être pas nécessairement "consentis" autant que moi je peux l'être, pour expérimenter la grille, la démarche, jusqu'à quel point la grille et les outils sont exportables ? C'est sûr que moi, je la trouve intéressante [la démarche], mais comment ces gens-là la trouvent ? Ce serait intéressant pour moi de voir ça. » (Émilie, 23-05-2000)

De même, au moment de préparer deux communications en 2000 pour l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) et pour l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), nous avons soumis aux cochercheurs du milieu scolaire une interprétation des données concernant leurs conceptions de l'accompagnement réflexif et du raisonnement pédagogique. Comme l'une de ces communications se réalisait par affiche, nous l'avons exposée dans la salle de rencontre. C'est alors que l'image d'une communauté de recherche s'est dessinée clairement. Tous et toutes se sont approchés de l'affiche, ont commencé à la commenter, à discuter de chacun des éléments retenus. Nous n'étions plus les seuls « experts » : alors que nous étions soucieux de présenter une interprétation qui reflète de façon cohérente ce vers quoi les données nous semblaient converger, les cochercheurs soumettaient cette interprétation à la divergence de leurs perceptions à l'égard de la pratique. Le questionnement au sujet de l'interprétation donnée a renforcé nos liens de cochercheurs préoccupés par une même question. En ce sens, cet exercice a sans aucun doute favorisé l'établissement d'un espace de médiation entre recherche et pratique.

4^e indice : sentiment de propriété à l'égard des connaissances professionnelles produites

Les cochercheurs de deux milieux se sont sentis pleinement impliqués dans la tâche commune, celle d'élaborer des guides d'accompagnement à partir de certains

résultats de la recherche. Il n'était plus question d'outils d'accompagnement, mais de « nos » guides :

« Est-ce que tu as trouvé les outils d'accompagnement aidants, c'est-à-dire ceux que nous avons produits cette année ? » (Lucien, 23-05-2000 ; c'est nous qui soulignons)

Fiers du travail réalisé, les cochercheurs ont demandé à partager les outils créés avec leurs collègues du milieu scolaire. Ils se sentaient spontanément « propriétaires » de ces nouvelles connaissances professionnelles et se montraient soucieux d'une diffusion adéquate de ces premières connaissances « construites » :

« Supposons qu'il y aurait d'autres profs qui recevraient des stagiaires l'année prochaine, est-ce que tu leur suggérerais le guide comme utilisation ? » (Georges, 23-05-2000)

« Ah oui ! Définitivement ! » (Claudette, 23-05-2000)

« Je pense que ça prend une introduction à cet outil. Je ne laisserais pas un outil sans introduction ou sans précision dans quel contexte ça a été fait. » (Paul, 23-05-2000)

Vers une conceptualisation du rôle de cochercheur

Cette conceptualisation que nous proposons du rôle de cochercheur dans les contextes de recherche en partenariat émerge de l'exploration des écrits et des données empiriques de notre recherche collaborative, auxquels nous avons fait référence plus tôt dans cet article. Elle vise à fournir un outil, encore très provisoire, qui éclairerait le processus d'appropriation de ce rôle selon une visée générale de professionnalisation, à travers quatre dimensions spécifiques présentées dans le Tableau 1.

Visée de professionnalisation de l'enseignement

La création d'un pont entre la recherche et la pratique, les milieux universitaire et scolaire, constitue, dans les écrits consultés, l'un des premiers éléments en faveur de la professionnalisation de l'enseignement. À cet égard, l'orientation que prend le processus d'appropriation du rôle de cochercheur par les partenaires s'inscrit directement dans la poursuite de cette visée. D'une part, les recherches menées sur le terrain de la pratique et mettant à contribution l'expertise des enseignants pour étudier des problèmes réels reliés à l'enseignement-apprentissage donnent au milieu scolaire une légitimité comme lieu de production de savoirs scientifiques et, par le fait même, valorisent la profession de l'enseignement. D'autre part, les praticiens, dans leur processus d'engagement dans la recherche, montrent comment ils en viennent à reconnaître la valeur et les possibilités des savoirs à caractère théorique pour éclairer leurs problèmes de pratique et alimenter leur développement professionnel. Le constat est sensiblement le même en ce qui concerne la valorisation par les chercheurs universitaires au regard des savoirs apportés par les praticiens.

Dimensions de l'appropriation du rôle de cochercheur

Dans le processus de médiation visant à créer un pont entre la recherche et la pratique, l'appropriation du rôle de cochercheur semble se concrétiser dans un ensemble d'éléments (conduites, conditions, tâches, savoirs, etc.) qui se détectent à travers quatre dimensions: la collaboration, les contextes professionnels, la communauté de recherche émergente à travers le partenariat et les connaissances construites dans ce processus. Nous présentons très sommairement le contenu de chacune de ces dimensions.

TABLEAU 1

Visée et dimensions du modèle d'appropriation du rôle de cochercheur

Visée de professionnalisation de l'enseignement			
<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation du « métier » d'enseignant. • Reconnaissance de la valeur des champs de savoirs pertinents : pratique et théorique. • Prise en considération des savoirs scientifiques issus de l'étude de la pratique dans l'exercice professionnel. 			
<i>Dimensions de l'appropriation du rôle de cochercheur</i>			
Collaboration	Contextes professionnels	Communauté de recherche	Connaissances construites
<ul style="list-style-type: none"> • Nature de la collaboration • Intensité de la collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré d'investissement • Degré de compromis 	<ul style="list-style-type: none"> • Redéfinition des rôles et responsabilités • Degré de complémentarité 	<ul style="list-style-type: none"> • Valeur accordée aux deux types de savoirs produits • Inclination à diffuser les connaissances dans son milieu

La qualité de l'appropriation du rôle de cochercheur peut varier suivant la nature et l'intensité du partenariat dans lequel s'engagent les acteurs participant à la recherche. Dans leurs travaux collaboratifs, Landry, Anadón et Savoie-Zajc (1996) privilégient trois modes de collaboration avec le milieu de l'enseignement: la concertation, la coopération et le partenariat. Une définition de chacun de ces modes permettrait de dégager des indicateurs relatifs à la nature de la collaboration entre les acteurs. De façon plus exhaustive, Landry (1994) propose une typologie des modes de collaboration entre organisations dans le contexte de recherche en formation professionnelle. Cette typologie comporte huit modes de collaboration: information mutuelle, consultation, coordination, concertation, coopération, partenariat, cogestion et fusion. Bien que chacun de ces huit modes soit peu défini, cette typologie illustre bien comment les possibilités de collaboration peuvent osciller en intensité, allant d'un échange d'information à une fusion complète des organisations partenaires.

Les analyses des situations de recherche collaborative révèlent que la qualité de la participation des acteurs dépend de conditions propres à leur contexte professionnel, c'est-à-dire à la culture professionnelle de leur milieu (Beauchesne et Hensler, 1998). Selon Brookhart et Loadman (1992), les différences entre les deux

cultures professionnelles (scolaire et universitaire) peuvent devenir soit un moteur, soit un frein à la collaboration. Les façons qu'ont les acteurs de donner une signification à leur monde peuvent expliquer la difficulté à établir la collaboration entre les acteurs de la recherche. Chez le partenaire du milieu scolaire, la signification attribuée à la recherche dans un contexte de collaboration se concrétiserait à travers deux aspects; d'abord, par le degré d'investissement des acteurs dans la démarche de recherche. En acceptant, par exemple, de rendre publiques et de soumettre à la discussion leurs pratiques, les cochercheurs scolaires témoignent d'un certain degré d'investissement dans la démarche de recherche alors qu'ils sont habitués, en général, à une culture beaucoup plus privée. Ensuite, par le degré de compromis accepté au regard des contraintes et préoccupations des partenaires universitaires. En effet, des différences dans la façon de concevoir le rythme de travail et la disponibilité, entre autres, peuvent provoquer des résistances à la collaboration: «tandis que les praticiens recherchent une réponse plus immédiate aux problèmes de la pratique, les chercheurs tiennent à prendre les moyens pour satisfaire aux critères de scientificité avant d'utiliser les résultats» (Beauchesne et Hensler, 1998, p. 88).

Le processus de création de cet espace entre les cultures universitaire et scolaire qui favorise l'émergence d'une communauté de recherche, et dont nous parlions précédemment, est bien décrit par Savoie-Zajc et Dolbec (1999):

Le partenariat implique l'émergence d'une symbiose graduelle où chacun garde une identité propre: sa culture et ses préoccupations demeurent. En même temps, il se crée une sensibilité à l'autre et une meilleure capacité de communiquer entre les deux: le vocabulaire se modifie, une culture propre aux partenaires s'élabore (le passage du «je» au «nous») par l'apparition d'un système temporaire de recherche, une hypothèse de Miles (1973) visant à soutenir les initiatives institutionnelles de changement. (p. 196)

En fait, puisque le partenaire universitaire n'est plus le seul expert sur l'objet dans la recherche collaborative, il adopte un rôle davantage facilitateur qui finit par instaurer une nouvelle dynamique dans les rapports entre participants. Aussi l'émergence de cette culture commune implique-t-elle l'apparition d'un processus de négociation des rôles et responsabilités des partenaires au regard de chacune des étapes de la recherche⁸. Sur la base de la réciprocité des expertises (Cole et Knowles, 1993), les partenaires redéfinissent leur action dans des tâches communes et complémentaires. La capacité de redéfinir cette action témoigne alors d'un nouveau type de complémentarité entre les partenaires, dans le cadre de la culture émergente. Au sens traditionnel, la complémentarité entre les participants se traduit par des tâches bien découpées et entendues: aux praticiens de «produire» les données, aux chercheurs de les analyser et les interpréter. Dans une complémentarité nouvelle, c'est non plus le lieu d'appartenance du partenaire qui caractérise le type d'actions réalisées, mais plutôt les compétences de chacun à «entrer» dans la sphère d'action traditionnellement réservée à l'autre. Aussi, un indice de l'appropriation du rôle de cochercheur se perçoit dans le degré de complémentarité qui caractérise la nouvelle communauté de recherche.

Nombreux sont les chercheurs qui sont d'avis que les méthodologies interprétatives et intersubjectives sont les plus appropriées à la situation de la recherche collaborative, étant donné le caractère coconstruit et cositué de l'objet de recherche, ainsi que la copropriété des connaissances produites (Desgagné, 2001 ; Savoie-Zajc, 2001 ; Savoie-Zajc et Dolbec, 1999). Dans ce type de recherche, deux finalités sont interreliées : la production de connaissances visant le développement professionnel et celle des connaissances à caractère théorique. Des indices de l'appropriation du rôle de cochercheur pourraient se définir autour de la notion de valeur accordée par les partenaires à l'un et à l'autre de ces types de savoirs au regard de l'objet d'étude. À cet égard, le degré de développement professionnel perçu par chacun des partenaires en témoignerait. De même, une analyse du discours autour des réflexions des partenaires sur des problèmes à résoudre ou des phénomènes à interpréter permettrait de mieux cerner la manière dont les deux types de savoir sont évoqués. Enfin, l'appropriation du rôle de cochercheur serait aussi révélée par l'intensité avec laquelle les partenaires participent à la diffusion des savoirs produits dans le cadre de la recherche.

Conclusion

En arrière-plan de cet article, il y avait l'intérêt d'explorer ce qui se passe dans la tête d'un cochercheur universitaire et dans celle d'un cochercheur du milieu scolaire lorsqu'ils travaillent conjointement à l'atteinte d'un objectif commun. S'il va de soi que praticien et chercheur abordent un sujet d'étude donné selon une culture propre et des visées différentes, il semble pourtant se construire de nouveaux rôles pour les deux acteurs concernés grâce à certaines conditions que nous commençons à identifier à l'intérieur des recherches collaboratives. En effet, l'examen de la participation de personnes issues des milieux universitaire et scolaire à titre de partenaires (à travers les écrits et la recherche empirique) permet de voir comment le développement d'une appropriation du rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire peut favoriser la production d'un savoir pertinent pour les deux milieux, un savoir propice à la professionnalisation de l'enseignement. Dans cet article, nous identifions quelques signes révélateurs de l'appropriation de ce rôle par le partenaire scolaire. Toutefois, concernant les conditions favorables à ce développement, une question demeure : outre les conditions déjà identifiées (Garant et Lavoie, 1997) pour une formation continue significative, comme avoir un projet commun, établir un climat de confiance, reconnaître et valoriser l'expertise de tous les partenaires et produire ensemble, quelles caractéristiques d'une recherche en partenariat favorisent particulièrement le processus d'appropriation du rôle de cochercheur ?

Notes

1. Nous préférons parler du champ de connaissance et de pratique relatif à l'éducation ou à l'enseignement plutôt que du champ des *sciences de l'éducation*, expression qui suggère que l'éducation est encore tributaire des sciences qui l'alimentaient traditionnellement, soit, par exemple, la philosophie, la psychologie, la sociologie et l'anthropologie.
2. À noter que nous considérons que les universitaires sont également des praticiens dans les domaines de la recherche et de l'enseignement, comme nous avons tenté de le montrer ailleurs (Beauchesne *et al.*, 2000).
3. Traduction libre. La citation originale est la suivante : « *Perhaps the most fundamental distinction to be made between traditional and contemporary teacher development research models, however, is found in the relationship between the "researcher" and the "researched".* » Bien que nous partagions le constat au regard de l'attribut fondamental souligné par les chercheurs sur la recherche collaborative, nous ne partageons pas l'appellation retenue pour désigner le partenaire du milieu scolaire, soit *the researched*. Nous préférons utiliser le terme *partenaire* ou, mieux encore, *cochercheur*.
4. Les auteurs se réfèrent à une recherche empirique antérieure. Voir à ce propos Landry, Anadón et Savoie-Zajc (1996).
5. Cet intermédiaire est proposé dans le contexte de la psychologie, où les psychologues praticiens ne sont pas d'emblée formateurs, mais Saint-Arnaud n'exclut pas qu'un praticien puisse être chercheur sans être formateur.
6. Desgagné (2001) suggère deux registres selon lesquels la démarche de recherche peut être envisagée dans la démarche collaborative. D'abord, selon un registre formel, les cochercheurs peuvent « faire de la recherche » en respectant les étapes liées à la production des savoirs scientifiques; ensuite, selon un registre informel, les cochercheurs peuvent « être en recherche », ce qui fait davantage appel à des attitudes d'engagement dans une démarche réflexive rigoureuse.
7. L'expression est suggérée par Desgagné (2001).
8. Les étapes de la recherche collaborative sont : 1) la définition du projet qui mène à la demande de fonds; 2) l'organisation de la recherche avec les partenaires; 3) la mise en œuvre de la recherche; 4) la diffusion du savoir conjointement créé (Beauchesne *et al.*, 2000).

ABSTRACT • The development of partnership is a promising way to improve mediation between research and practice. In fact, the participation of individuals from university and school environments promotes the production of knowledge that is useful for the two contexts at the same time and contributes to the development of the professionalization of teaching. This new form of research leads the actors to play roles that are different from those traditionally assigned. Based on current writing on this topic and on the results of a collaborative research project, the authors propose a conceptualization of the notion of co-researcher, specifically regarding the school as a partner.

RESUMEN • El « partenariado » constituye una forma prometedora de suscitar una mediación entre la investigación y la práctica. La participación de personas provenientes de los ámbitos universitarios y escolares permite, en efecto, favorecer la producción de saberes pertinentes para los dos sitios de práctica al mismo tiempo que contribuye a la profesionalización docente. Esta nueva forma de investigación lleva a los actores a jugar papeles diferentes de los que les son tradicionalmente atribuidos. A partir de los escritos sobre el tema y de los resultados de una investigación cooperativa, proponemos una conceptualización de esta noción de coinvestigador, en particular con respecto al papel del partenaire del ámbito escolar.

Références

- Bacon, L. et Martin, D. (2001). Comment un formateur de maître fait-il pour apprécier les compétences didactiques d'un stagiaire? In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles* (p. 75-96). Sherbrooke: CRP.
- Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2000). Paradoxes suscités par la mise en œuvre d'une recherche collaborative sur l'accompagnement. In D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarje (dir.), *Recherche et pratique en formation des maîtres* (p. 129-142). Sherbrooke: CRP.
- Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. et Dumoulin, M.-J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique: perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles* (p. 97-112). Sherbrooke: CRP.
- Beauchesne, A. et Hensler, H. (1998). Étude du raisonnement pédagogique mis en œuvre dans la planification en formation initiale au secondaire. In C. Garant, C. Gervais, F. Gervais et C. Hopper (dir.), *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat intra-universitaire?* (p. 73-85). Sherbrooke: CRP.
- Brookhart, S.M. et Loadman, W.E. (1992). School-university collaboration: Across cultures. *Teaching Education*, 4(2), 53-68.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 291-310). New York, NY: Macmillan.
- Clark, C.M. et Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 255-296). New York, NY: Macmillan.
- Cole, A.L. et Knowles, J.G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495.
- Demailly, L. (1998). La professionnalité enseignante en transformation: le rôle des réseaux. In M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier (dir.), *L'école et les changements sociaux* (p. 163-179). Montréal: Logiques.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 22, 371-393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Desrosiers, P., Genet-Volet, Y. et Godbout, P. (1999). La recherche collaborative: impact passager ou durable? *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 231-256.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 119-161). New York, NY: Macmillan.
- Garant, C. et Lavoie, M. (1997). Une démarche collective de perfectionnement: conditions de développement professionnel des divers partenaires. In L.-P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation: nouvelles pratiques* (p. 201-231). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive : pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36, 29-42.
- Hivon, R., Beauchesne, A., Lavoie, M. et Tétreault, R. (1990). *Nouveau type de partenariat entre la Commission scolaire catholique de Sherbrooke et la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke* (Premier rapport soumis au ministère de l'Éducation du Québec). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Hivon, R., Beauchesne, A., Lavoie, M. et Tétreault, R. (1991). *Nouveau type de partenariat entre la Commission scolaire catholique de Sherbrooke et la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke* (Deuxième rapport soumis au ministère de l'Éducation du Québec). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Hivon, R., Beauchesne, A., Lavoie, M. et Tétreault, R. (1992). *Nouveau type de partenariat entre la Commission scolaire catholique de Sherbrooke et la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke* (Troisième rapport soumis au ministère de l'Éducation du Québec). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. Chicago, IL : Holt, Rinehart and Winston.
- Kaddouri, M. (1997). Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation. *Éducation permanente*, 131, 109-128.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise : vers quel partenariat* (p. 8-11). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. (dir.) (1999). La collaboration et le partenariat dans la recherche en éducation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 161-318.
- Landry, C., Anadón, M. et Gagnon, B. (1999). Quelques effets et facteurs liés au développement de la recherche en partenariat en éducation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 257-282.
- Landry, C., Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (1996). Du discours politique à celui des acteurs : le partenariat en éducation, une notion en construction. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 9-28.
- Landry, C. et Gagnon, B. (1999). Introduction : les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 163-188.
- Lessard, C. (1991). Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement. *Vie pédagogique*, 71, 18-23.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher : A sociological study*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Normand-Guérrette, D. (2001). Recherche-action et formation continue des enseignants associés. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles* (p. 113-127). Sherbrooke : CRP.
- Pearson, A.T. (1989). *The teacher : Theory and practice in teacher education*. New York, NY : Routledge.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Saint-Arnaud, Y. (1993). Pratique, formation et recherche : une histoire de poupées russes. In F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (p. 405-419). Sherbrooke: CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. (1999). La recherche en partenariat : de nouveaux liens à développer entre universitaires et personnels scolaires. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 189-202.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 3-37). New York, NY : Macmillan.
- Smith, J.A. (1994). Towards reflexive practice: Engaging participants as co-researchers or co-analysts in psychological inquiry. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 4, 253-260.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research : A framework for reconsidering research-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13-22.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.